

# Některé z přínosů školního poradenského pracoviště pro diagnostiku a zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků

*Mgr. Martin Pírko s podporou pedagogického týmu ZŠ a MŠ nám. 28. října 22*

## Úvod

Tento článek se zabývá přínosy existence školního poradenského pracoviště konkrétně v oblastech diagnostiky intelektu (a následně i poruch intelektu), specifických poruch učení a poruch chování (demonstrováno na konkrétních datech u poruch učení), dále v oblasti krizových intervencí a v oblasti monitorování a řešení absence. Text vychází z každoročních souhrnných zpráv o diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb (dále SVP; ZŠ a MŠ nám. 28. října 22; 2011, 2012, 2013, 2014, 2015a) na Základní a mateřské škole Brno, nám. 28. října, 22 (dále OSMEC). Na této škole se provádí přehledová diagnostika, resp. screening a zaznamenávání výsledků vyšetření lékařů a školských poradenských zařízení již od školního roku 2010-2011. U každého žáka sledujeme krom jiného také sociální faktory (rodinné prostředí, bydliště v sociálně vyloučené lokalitě, spolupráce rodiny/školy s OSPOD apod.) a další faktory (talenty, zájmy, situaci ve třídě atd.), a též nás zajímají samotná aplikovaná podpůrná opatření (podpora IVP či plánem osobního rozvoje, individualizovaný způsob hodnocení, individuální péče psychologa a speciálního pedagoga atd.).

Za vytváření souhrnných zpráv je zde zodpovědné školní poradenské pracoviště (dále ŠPP), které je financováno z různých evropských projektů, z rozpočtů města, kraje a ze státního rozpočtu. V rámci ŠPP jsou klíčové role školního psychologa, školního speciálního pedagoga a školního sociálního pedagoga, samotné obsazení ŠPP se ovšem v čase proměňovalo (autor tohoto článku v něm působí od roku 2012).

OSMEC je škola s počtem žáků blížícím se číslu 400, krom klasického základního vzdělávání nabízí i přípravné třídy, mateřské školy a kurz pro získání základního vzdělávání. Jde o školu spádovou sociálně vyloučené lokalitě Brno-střed (známá také pod názvem "brněnský Bronx", viz GAC, 2006; VeryVision, 2008), takže většina žáků pochází právě z této lokality a je téměř výhradně Romského etnika. Specifika sociálně vyloučené, etnický minoritní a často persekované populace přináší nové výzvy pro vzdělávací a potažmo i diagnosticko-poradenský systém. Právě tyto výzvy, které zaznamenáváme v rámci diagnostiky SVP žáků, mapujeme v dlouhodobém horizontu. V souvislosti s tím zkoumáme i míru a účinnost podpůrných a vyrovnávacích opatření, které aplikujeme.

## Intelligence

Problém měření inteligence u znevýhodněné populace má kořeny již v počátcích testování inteligence u amerických přistěhovalců. S rozvojem diagnostiky intelektových schopností v USA byla inteligence chápána jako relativně stálá a geneticky daná vlastnost, přistěhovalci bez znalostí jazyka a kultury tak byli testy často řazeni mezi duševně zaostalé (a dokonce se objevovaly snahy je sterilizovat). Dnes se ovšem potomci těchto přistěhovalců těžko dají považovat za mentálně retardované. Po čase byl koncept výhradně vrozené inteligence výzkumy vyvrácen. V moderní multikulturní/rozmanité společnosti bývá obecně zpochybňována možnost popsat adekvátně intelektové schopnosti lidí jedním (nebo několika málo) číslem (číslly). Zatím žádný test intelektu se neukázal jako kulturně nezávislý (viz Gould, 1998).

Pokud o něčem moderní inteligenční testy (např. Wechslerovy testy) vypovídají, tak o studijních předpokladech ve školách formovaných majoritní (a tedy i "testovanou") kulturou. Proto dítě ze sociálně vyloučeného prostředí s nízkým výsledkem v testu inteligence nemůžeme považovat za "geneticky" mentálně retardované, ale spíše za edukačně náročné. Je zde naděje, že takové dítě díky správně aplikovaným podpůrným a vyrovnávacím opatřením dosáhne překvapivě dobrých školních výsledků, které původně změřenému intelektu nebudou odpovídat (je tedy pouze "pseudo-retardované", jak pro naše potřeby tento stav nazýváme). Podrobně problematiku diagnostiky mentální retardace u sociálně znevýhodněných popisuje např. Nikolai (2010).

Výkon našich žáků v testech inteligence je hrubě poznamenán velkým podílem sociálně znevýhodněných žáků u nás na škole. Např. i v nedávné české studii (viz Širůček, 2015) bylo poukázáno na to, jak negativně výkon v inteligenčních testech ovlivňují faktory jako život rodiny žáka na okraji společnosti, vlašný vztah rodiny ke vzdělávání, špatné podmínky pro školní přípravu, odlišné kulturní vzorce rodiny, používání jiného jazyka či špatné používání jazyka v rodině apod.

Navíc, dle zkušenosti z naší praxe, sociálně znevýhodněné děti často nepovažují testování intelektu za důležité, nebývají motivováni podat co nejlepší výsledek. Tato "ne-motivace" stoupá s věkem žáka a kulminuje spolu s dospíváním. To by mohlo vysvětlit odhadované zvýšení počtu žáků s objektivně měřitelným IQ v pásmu LMR mezi oběma stupni, zatímco reálný intelekt posuzovaný vnějšími pozorovateli nijak zásadně neupadá. Druhým možným vysvětlením je, že zázemí sociálně znevýhodněných žáků neposkytuje dostatečné podněty pro normální rozvoj intelektu (např. nízké vzdělání rodičů, omezené možnosti střetů s komplexnějšími/abstraktnějšími problémy střední a vyšší sociální třídy, viz i předchozí odstavec), ten tak díky tomu stále více zaostává za běžným průměrem.

Pojďme se společně podívat na statistiky za posledních pět školních let. Jde o čísla sumarizující různé diagnostické testy provedené ŠPP a odbornými pracovníky převážně poradenských, ale i lékařských zařízení.

**Tabulka 1 - Údaje o intelektu žáků získané školním poradenským pracovištěm anebo v rámci spolupráce se školskými poradenskými zařízeními**

<b>Intelekt 1. stupeň</b>	<i>výrazný nadprůměr</i>	<i>nadprůměr</i>	<i>průměr</i>	<i>podprůměr</i>	<i>LMR/ pseudoretardace</i>		WISC	RAVEN		Testováno žáků
2010/11	0.00%	0.80%	18.40%	61.60%	19.20%		74%	26%		63%
2011/12*	0.00%	4.20%	13.80%	27.80%	54.20%		65%	35%		83%
2012/13**	0.00%	5%	28%	55%	12%		58%	42%		84%
2013/14	0.00%	5%	24%	55%	16%		53%	47%		95%
2014/15	0.00%	5%	26%	59%	10%		61%	39%		94%
<b>Intelekt 2. stupeň</b>	<i>výrazný nadprůměr</i>	<i>nadprůměr</i>	<i>průměr</i>	<i>podprůměr</i>	<i>LMR/ pseudoretardace</i>		WISC	RAVEN	IST	Testováno žáků
2010/11	0.00%	2.70%	21.50%	29.50%	46.30%		21%	56%	23%	89%
2011/12***	0.00%	6.20%	35.10%	44.30%	14.40%			100%		97%
2012/13	0.00%	0.00%	38%	45%	17%		60%	20%	20%	83%
2013/14	0.00%	1.00%	15%	63%	21%		74%	25%	1%	83%
2014/15	0.00%	1.00%	14%	70%	15%		92%	8%		88%

Výrazný nadprůměr = IQ větší než 120

Nadprůměr = IQ od 110 do 119

Průměr = IQ od 90 do 109

Podprůměr = IQ od 70 do 89

LMR/ pseudoretardace = IQ do 69

\* v tomto roce byla statistika pro LMR/ pseudoretardaci = IQ do 79; jinak beze změny

\*\* od tohoto roku pouze 2. až 5. ročníky

\*\*\* výsledky screeningu testem RPM/CPM

Statistiky jsou v průběhu několika let zjevně konzistentní. Čísla příliš neovlivňuje ani použití různého mixu diagnostických metod. Jediné, čeho si můžeme všimnout je, že Ravenovy testy zvyšují podíl diagnostikovaného intelektového nadprůměru (je to zřejmé na testování 2. stupně v roce 2011/12).

Je patrné, že rozdělení výsledků inteligenčních testů je u naší školské populace posunutě tak, že její průměr je podprůměrem norem majoritní populace. Zatímco mentálně retardovaných jsou v běžné populaci 3% (Svoboda et al, 2001), tak u nás je to zdánlivě přes 10%. Nejpravděpodobnějším vysvětlením tohoto posunu (i vzhledem ke vnímanému normálnímu rozložení dat) je právě nevhodnost současných diagnostických testů, respektive jejich norem.

Nevhodnost existujících metod zjišťování IQ u sociálně vyloučeného obyvatelstva se již dostala do středu zájmu odborníků a akademiků. Probíhá vývoj nových metod, které by nám měly umožnit přesnější screening intelektuálních schopností našich žáků. Do příchodu těchto metod však musíme vyjít s tím, co máme k dispozici. Výsledky, ačkoli je považujeme

za hodnověrné, musíme je stále opatrně nazvat jako „orientační“ a při jejich interpretaci je nutné zhodnotit sociální znevýhodnění našich žáků (pro dosažení reálné hodnoty, např. pro diagnostiku mentální retardace, by šlo přičíst k výsledkům žáků cca 15 bodů IQ, ačkoli jde o metodu dosti hrubou).

Z naší diagnostické zkušenosti mohu říci, že výsledky může dosti zpřesnit vstřícný (avšak stále nenapomáhající) přístup examinátora s přihlédnutím ke specifikům komunity v naší spádové lokalitě. Ostatně k něčemu takovému nabádá i doplňková příručka k diagnostickému testu WISC-III (Nicholson & Alcorn, 2008). Právě znalost specifik spádových komunit je velkou výhodou diagnostiky přímo na škole kvalitně proškolenými a zkušenými odborníky ŠPP. ŠPP také může přispět k přesnější interpretaci výsledků diagnostiky intelektu probíhající ve školských poradenských zařízeních. V neposlední řadě pak ŠPP pomocí screeningových vyšetření intelektu identifikuje žáky s možnými poruchami intelektu, řeší jejich vzdělávání s učiteli, případně oslovuje jejich zákonné zástupce a ty následně odkazuje na příslušná školská poradenská zařízení.

## Specifické poruchy učení a poruchy chování

Při diagnostice specifických poruch učení (SPU) a poruch chování (PCH) narážíme na naši škole na problematiku důvěry sociálně znevýhodněných k poradenským institucím, respektive na jejich malé schopnosti tyto poruchy vnímat jako reálné problémy. Právě edukací zákonných zástupců třídními učiteli a odbornými pracovníky ŠPP dosahujeme zvýšení spolupráce při diagnostice těchto poruch u suspektních případů. S rozvojem činnosti ŠPP na naší škole se tato aktivita projevila i ve stoupajících statistikách zastoupení žáků s diagnózou SPU i PCH u nás na škole. Pro ilustraci přidáváme tabulku statistik SPU během pěti školních roků

**Tabulka 2** - Procentuální zastoupení žáků se specifickými poruchami učení diagnostikovanými v pedagogicko-psychologických poradnách nebo lékaři

<b>SPU z PPP (lékař)</b>	<i>1. stupeň</i>	<i>2. stupeň</i>	<i>dohromady</i>
2010/11	data chybí	data chybí	2%
2011/12	1%	2%	1%
2012/13	5%	5%	5%
2013/14	7%	7%	7%
2014/15	7%	12%	9%

Norma zastoupení SPU v populaci bývá odhadována různě, ale většinou se dočteme o rozmezí 4-5% SPU v populaci, např. Svoboda (Svoboda et al, 2001) u nejrozšířenější dyslexie zmiňuje podíl 3%. Vyšší procentuální zastoupení žáků s SPU u nás na škole lze vysvětlit odlišnou jazykovou normou, nízkou funkční gramotností pečujících osob a jinými sociálními faktory.

Úspěšné diagnostikování přítomného SPU i PCH je prvním předpokladem pro úspěšnou aplikaci podpůrných a vyrovnávacích opatření. Vzhledem ke zvyšujícímu se zastoupení žáků diagnostikovaných s SPU a PCH s rozvojem ŠPP na naší škole chápeme přínos činnosti ŠPP v této oblasti.

## Krizové intervence

Jednou z dlouhodobě nejvíce využívaných služeb ŠPP u nás na škole jsou u nás krizové intervence (KI). Mluvíme zde o KI v širším slova smyslu, nejde tedy jen o řešení akutních problémů žáků týkajících se mimoškolního prostředí, ale také problémů s chováním přímo ve škole, kdy iniciátorem KI bývá často vyučující pedagog či třídní učitel. Odborní pracovníci ŠPP se snaží problémy v chování žáků řešit poradenským rozhovorem v širším kontextu, který zahrnuje právě i vliv mimoškolního prostředí. Tím se KI liší od klasicky užívaného disciplinárního pohovoru (který běžně na škole realizuje zástupce vedení školy) či time-outu mimo třídu (kdy necháme žáka tzv. "vychladnout").

Pro ilustraci nabízíme tabulku vypovídající o tom, jak velké množství žáků z jejich celkového počtu prošlo aspoň jednou krizovou intervencí. Pro doplnění můžeme dodat, že někteří žáci využili, ať už z vlastního podnětu nebo z podnětu učitele, služby KI více než desetkrát. Statistiky na 2. stupni též ovlivňuje započítání řešení akutních zdravotních problémů (v roce 2013/14 tvořili celkem třetinu všech KI).

**Tabulka 3** - Procentuální zastoupení žáků, kteří využili služby krizové intervence

KI (žáků)	1. stupeň	2. stupeň	dohromady
2010/11	6%	35%	19%
2011/12	5%	60%	24%
2012/13	8%	49%	23%
2013/14	16%	78%	36%
2014/15	9%	48%	23%

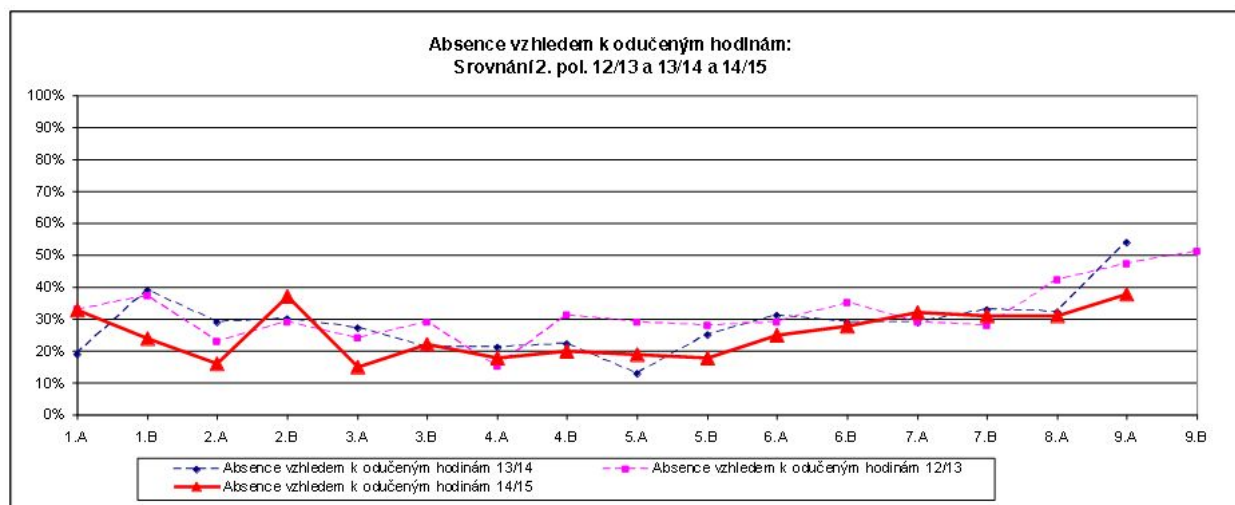
Můžeme pozorovat, že se čísla pohybují v relativně stabilním pásmu s nárůstem v roce 2013/14 (který připisujeme v tom školním roce vysoké oblibě "zdravotních" KI žáky). KI se dlouhodobě ukazují být dobrým řešením akutních problémů žáků a zároveň jsou pro žáky relativně jednoduchou (nízkoprahovou) cestou k psychologické pomoci, na kterou může navázat i dlouhodobá spolupráce mezi žákem (zákonnými zástupci) a psychologem zaměřená na řešení komplexnějších problémů.

## Absence

Absence jako jeden z nejdůležitějších indikátorů školní úspěšnosti (viz GAC, 2009) se na ZŠ OSMEC zpracovává do přehledných statistik a zpráv v půlročních cyklech (např. Pírko, 2015). Vzhledem k zavedení elektronického systému zaznamenávání absence můžeme vyhodnotit situaci mnohem objektivněji a můžeme použít statistické nástroje, které nám nebyly při vypisování hodin z vysvědčení tak snadno dostupné. Nejlepším příkladem tohoto je medián, míra centrální tendence, která v porovnání s průměrem určuje šikmost rozdělení. Jinými slovy: Medián nám říká, zda a nakolik je míra absence ve třídě ovlivněna „extrémními nechodiči“ anebo naopak „extrémními chodiči“

Máme dostupná data za posledních šest školních let, což nám umožňuje sledovat vývoj absence daleko přesněji a dlouhodoběji. Poslední tři roky je pak analýza přesnější (median atd.), takže můžeme přesně postihnout menší změny, které se udály v posledních třech letech. Navíc jsme začali absenci srovnávat vzhledem k odučeným hodinám v jednotlivých třídách. Pro příklad poskytneme názorný graf.

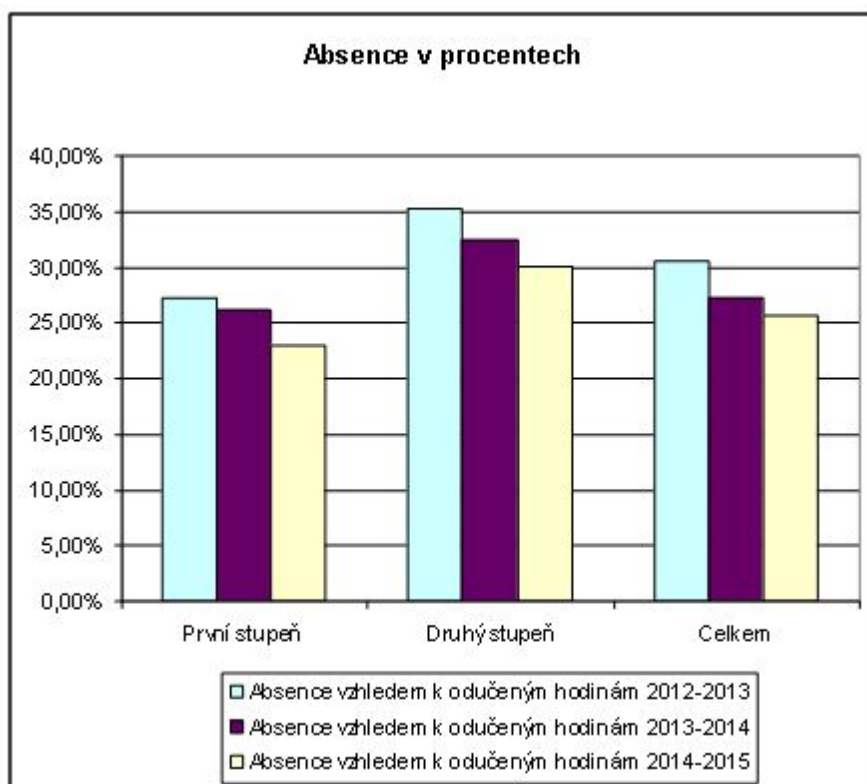
**Graf 1** - Absence vzhledem k odučeným hodinám: Srovnání druhého pololetí školních let 2012/13, 2013/14 a 2014/15



Lze říci, že křivka absence má tvar velmi jemně zaobleného zubatého U. Absence není primárně problém 2. stupně, jak by naznačoval např. i průzkum organizovaný společností GAC (2009). Pohled ošetřený počtem odučených hodin nám ukazuje, že absence se nejvíce týká začátku a konce školní docházky. Je tudíž zřejmé, v jakých ročnících se musí učitel na řešení absence nejvíce soustředit (a kde s ní má také nejvíce práce).

Koordinaci řešení absence má u nás na starosti školní sociální pedagog. V jeho náplni práce je komunikace s pracovníky OSPOD a jiných institucí (např. Policie ČR), úzká spolupráce s učiteli při řešení absence, komunikace s rodiči i v rámci výchovných komisí apod. Tato agenda na běžných školách spadá pod roli výchovného poradce, který má na řešení těchto problémů často velmi omezené množství času. Vyčlenění této agendy na dalšího pracovníka s plným úvazkem na naší škole skutečně pomáhá problémy s absencí řešit, což můžeme ilustrovat na následném grafu.

**Graf 2** - Absence vzhledem k odučeným hodinám: Souhrnné srovnání školních let 2012/13, 2013/14 a 2014/15



Absence v procentech vzhledem k odučeným hodinám se snížila mezi dvěma lety celkem o přibližně pětinu. Stejně tak medián absence za dva roky celkově poklesl cca o pětinu. Absence se u nás skutečně za dva školní roky výrazně snížila, což odpovídá tomu, že jsme před dvěma lety předali agendu týkající se absence právě sociálnímu pedagogovi.

## Diskuze

V tomto článku jsme shrnuli několik z mnoha přínosů přítomnosti školního poradenského pracoviště přímo na škole. Nejvíce jsme se zaměřili na diagnostickou a monitorovací část práce ŠPP, která je nezbytná pro účinné plánování dalších intervencí, které najdete popsané v našem katalogu podpůrných a vyrovnávacích opatření (ZŠ a MŠ nám. 28. října 22, 2015b). Domníváme se, že v článku zmíněné monitorovací postupy (a ilustrující data) poukazují na významný přínos školních poradenských pracovišť a to zvláště ve školách spádových specifickým lokalitám, kde je zapotřebí jistá specializace a zkušenost pro správnou diagnostiku a následně i intervenci.

Zdůraznili jsme důležitost ŠPP při zprostředkování spolupráce mezi zákonnými zástupci a školskými poradenskými zařízeními, lékaři atp. a to například i na základě screeningových testování na školách. Dále jsme zmínili i pomoc ŠPP při řešení krizových situací ve třídě i v

rodinném prostředí žáků a při řešení absence. Tyto i jiné intervence vedou ke zvýšené efektivitě vzdělávacího systému v případech konkrétních žáků a zdá se být rozumné předpokládat, že jim také zvýší šance uplatnit se na trhu práce.

Například silně sociálně znevýhodnění žáci u nás na škole díky zpřesněné diagnostice a navazujícím intervencím mají do budoucna větší šanci se dostat z generačního koloběhu sociálního znevýhodnění a sociálních dávek, a naopak mohou být do budoucna plátcí daní z práce. Přesnou ekonomickou analýzu je velmi komplikované vypracovat, domníváme se však, že v dlouhodobém horizontu se rozpočtová podpora školních poradenských pracovišť státu vyplatí.



## Zdroje:

GAC. (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha.

GAC. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha.

Gould, S. J. (1998). *Jak neměřit člověka: Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny.

Nicholson, C. L. & Alcorn, C. L. (2008). *Vzdělávací aplikace WISC-III*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

Nikolai, T. (2010). *Principy inkluze v psychologickém poradenství*. In Schola Excludus. Ústí nad Labem: UJEP.

Pírko, M. (2015). *Statistiky absencí za 2. pololetí 2014/2015 a jejich interpretace*. (nepublikovaný interní dokument). Brno: ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22.

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Širůček, J. (2015, 26. ledna). *Kulatý stůl SKAV a EDUin: Má být dítě připravené na školu, nebo škola na dítě*. Zhlédnuto 6. října, 2015, na <https://youtu.be/p-bv4f0G7M4?t=1070>.

VeryVision. (2008). *Identifikace sociálně vyloučených lokalit a zpracování jejich mapy ve městě Brně*. Moravská Ostrava

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2011). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. (nepublikovaný interní dokument). Brno.

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2012). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. (nepublikovaný interní dokument). Brno.

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2013). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. (nepublikovaný interní dokument). Brno.

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2014). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. (nepublikovaný interní dokument). Brno.

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2015a). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. (nepublikovaný interní dokument). Brno.

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2015b). *Model komunitního a inkluzivního vzdělávání: Kartotéka podpůrných a vyrovnávacích opatření*. Zhlédnuto 6. října, 2015, na [https://issuu.com/osmec/docs/model\\_kartot\\_ka](https://issuu.com/osmec/docs/model_kartot_ka). Brno.